El dificil equilibrio de la lectura: una mirada a la literatura juvenil y su didáctica

Iñaki Aldekoa Beitia
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Este artículo pretende clarificar el papel que juegan las distintas instancias que concurren en el circuito de la Literatura juvenil y su didáctica: libros (la calidad literaria), la opinión de los mediadores, los propios lectores o sobre la realidad de las aulas. El artículo aboga por la integración de las contribuciones que llegan desde las distintas perspectivas de análisis en aras a una comprensión más completa de una realidad de por sí compleja y dinámica.

Palabras clave: *Literatura juvenil y su didáctica.*

The purpose of this article is to clarify the role played by different components that Young Literature and its Teaching englobe such as books (literary quality), mediators' and readers' opinion or classroom reality. The integration of contributions from diverse perspectives of analysis aimed at a thorough understanding of a complex and dynamic reality is defended on it.

Key words: *Young Literature and its Teaching.*

Gazte literaturaren ibilbidean parte hartzen duten ertz desberdinen ekarpena aztertzea du helburu artikulu honek. Liburua bera (balorazio estetikoa), bitartekarien ikuspegia, irakuleen balorazioa edo literaturaren gaitasuna eraikitzeko orduan eskoletan erabiltzen diren baliabideez ari naiz. Soilik ikuspegi desberdinen osagarritasunetik begiratuta lor daiteke halako esparru anitz eta dinamikoen ulermen sakona.

Hitz gakoak: *Gazte Literatura eta bere didaktika.*

A tenor de la información que acaba de llegar de la última edición de la Feria de Francfort (2002), puede decirse que la vida media de un libro en una librería –sin reposición posible, en la mayoría de los casos- no va mucho más allá de un par de meses. Las consecuencias de un sistema productivo (el editorial) cuyo único objetivo parece ser la máxima rentabilidad en el mínimo espacio de tiempo, son claras: de una parte, la homogeneización del mercado, en detrimento de la diversidad en la oferta, y a favor siempre del alumbrón que periódicamente vivirán los best-sellers; de la otra, la anulación de todo criterio selectivo, derivándose de ésta última un aumento creciente de comportamientos desordenados e imprevisibles entre los lectores más sólidos o entre aquellos otros pertenecientes al sector de los considerados más competentes. Unos lectores con los que, obvio es decirlo, el mercado no parece contar.

Según los estudiosos de la lectura en el mundo occidental, asistimos a un panorama que presenta fuertes síntomas de disolución en el "orden de la lectura". Sin embargo, frente a este diagnóstico tan poco halagüeño respecto a los comportamientos lectores más adultos, contamos con una producción de literatura infantil y juvenil que debe en gran medida su implantación a la demanda escolar.

Al considerarse que los libros para niños y adolescentes son una buena inversión para la formación lectora y literaria, y contar, en consecuencia, con la legitimación de la institución escolar y la demanda que ésta genera, podemos concluir que, efectivamente, el libro infantil y juvenil es un tipo de libro que, cuando está entre los *recomendados*, goza de mayor estabilidad en las librerías.

Aun así, ¿qué ocurre con los aproximadamente 5.000 nuevos títulos de Literatura infantil y juvenil que se publican al año en España, lo que supone alrededor del 15% de la producción editorial, según recoge La lectura en España. *Informe 2002*? Esa cifra seguramente contiene los 350 libros de Literatura infantil y juvenil que se publicaron en euskera en 1999, lo que supone un 23% de la producción editorial, o los 371 del año 2002, con el 24,5% de dicha producción.

Es evidente que, dada la abundancia de la oferta, resulta prioritaria la creación de unas pautas orientativas, máxime si hablamos, como es el caso, de un consumidor —el niño o el adolescente— que está todavía en una fase de construcción de comportamientos lectores autónomos.

Sin embargo, cada día que pasa parece más difícil, tanto desde las instituciones mediadoras como desde presupuestos progresistas y democráticos que siempre han apelado al papel civilizador de la lectura, neutralizar el "leo lo que me parece" posmoderno. No obstante, sería injusto tomarse a la ligera manifestaciones que, además de sacudirse el yugo de una concepción elitista y aristocrática de la lectura que dominaba el orden anterior, pueden portar en sus mensajes un potencial lector que pugna por descubrir su propio camino aun al margen de la lectura domesticada de los mediadores sociales. Si trasladamos al ámbito escolar este difícil equilibrio de la lectura, nos encontramos, por un lado, con los partidarios del “Fomento de la Lectura”, de la lectura libre —"que lean lo que les venga en gana, con tal de que lean, aun cuando no nos guste"—, confiados en que si alguien lee un libro la batalla no está del todo perdida, y que ese pequeño peldaño le llevará a otro superior, y así sucesivamente

hasta el goce pleno de la lectura literaria; y por otro lado, con los que piensan que, para progresar en la competencia cultural del lector literario, lo correcto o pertinente es enseñar a leer a través de lecturas elegidas y obligatorias.

En este sentido –debido en gran medida a la potente influencia de los mass media-, asistimos desde hace un par de décadas a un fuerte cuestionamiento de muchas de las pautas lectoras que, no hace tanto, constituían realidades insoslayables para cualquier persona considerada socialmente culta.

De igual forma, en los estudios literarios se ha venido produciendo un desplazamiento del énfasis desde la "literariedad" (como expresión específica de lo literario), hacia la revelación del lector como uno de los elementos clave del sistema de comunicación social denominado “literatura”. Bien es verdad que desde los ochenta vienen coincidiendo en su interés por el lector planteamientos que provienen tanto de la psicología cognitiva como de la teoría de la recepción. Un interés cuyo potencial de aplicación no se agota en el texto literario y que ha tenido una honda repercusión en los enfoques sobre la comprensión lectora en los últimos modelos educativos, propiciando la incorporación de la literatura infantil y juvenil como una materia imprescindible para la formación lectora y literaria de niños y adolescentes.

Pero, ¿cómo se desenvuelve la literatura infantil y juvenil en una sociedad globalizada, donde la lectura ha dejado de ser el principal instrumento de culturización a favor de los medios audiovisuales de masas con la televisión al frente? ¿Cómo afectan las transformaciones derivadas de la irrupción de las nuevas tecnologías —la digitalización e Internet— en las que viven inmersas las sociedades postindustriales en las instituciones pedagógicas?

LA LITERATURA JUVENIL

La literatura juvenil se ha desarrollado como consecuencia de la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años. Ello ha propiciado el establecimiento de itinerarios de lecturas que el mundo editorial, como no podía ser de otra manera, se ha apresurado a cubrir.

Se ha descubierto, pues, un nuevo filón en la juventud. Esta etapa de la vida se ha revelado como una referencia social inconfundible; manifestaciones como el cine o la moda buscan su singularización, marcando, no pocas veces artificialmente, unas señas de identidad que dibujarían los límites de su territorio. Sin embargo, parece que la lectura no está incluida entre las prioridades que conforman el territorio de la "cultura juvenil". Aun así, como he apuntado, el mercado editorial no ha querido quedarse a la zaga en esta especie de "colonización" o "nueva invención" siempre renovable de la juventud. Para ello se han diseñado unas colecciones específicas, dirigidas exclusivamente a "captar" el interés de ese nuevo público lector. Una parte nada desdeñable de dicha oferta buscará incidir con un tono realista en los escenarios y los problemas que preocupan habitualmente a los jóvenes, y que afectan especialmente a su maduración, desarrollando incluso temáticas directamente postuladas en las líneas transversales de la enseñanza: problemas de personalidad, temas como el alcoholismo, la sexualidad, la drogadicción y la anorexia. Estos libros, por otro lado,

han tenido una acogida más que aceptable por parte de amplios sectores docentes, cuyo objetivo no es otro que la puesta en marcha y posterior consolidación de unos hábitos de lectura que se ajusten a los problemas más acuciantes que afectan a la juventud.

Sin embargo, ¿a qué realidad nos referimos cuando hablamos de Literatura juvenil? Para responder a una cuestión que aún está siendo debatida entre los estudiosos, me basaré en la reflexión de dos autores —un escritor de Literatura juvenil y una investigadora de la Literatura infantil y juvenil— que me han resultado especialmente estimulantes.

El escritor Emili Teixidor (1995) dice así:

“La importancia de los libros destinados a los jóvenes no radica en la moral que puedan contener, sino en el hecho de que a través de esas lecturas los jóvenes pueden desarrollar y afirmar su identidad y escoger su lugar en el mundo cambiante y ambivalente que se presenta ante sus expectativas. La literatura, la ficción, es un elemento esencial para una comprensión completa de la realidad de modo que, como aseguran muchos psicólogos, "no podemos pensar, actuar ni desear, más que en forma de narración", y la estructura narrativa nos ayuda a dar forma y significado a nuestras experiencias, ordenándolas en capítulos, buscando sus causas y efectos, señalando principios y finales, estableciendo similitudes y distinciones..., en resumen, transformando nuestras vidas en literatura.”

Teresa Colomer (1998: 268), por su parte, dibuja con acierto los límites y los presupuestos que definen el campo de la Literatura infantil y juvenil: "El corpus de lo que se consideran libros infantiles y juveniles está inevitablemente determinado por los límites de lo que los adultos suponen que es comprensible para las capacidades interpretativas de los niños, niñas o adolescentes, por una parte, y de lo que juzgan que es adecuado para sus intereses y para su educación moral, por otra. "Qué pueden entender" y "qué es conveniente que lean" son dos interrogantes que han condicionado constantemente la evolución de la oferta de lectura, sea cual sea su calidad literaria, para estas etapas de la vida"

Detengámonos por un instante en los distintos elementos que conforman el contexto sociocultural y comunicativo de la literatura juvenil: el lector adolescente, los mediadores sociales (desde los críticos y bibliotecarios, hasta la escuela) y la literatura/narrativa juveniles. Todo aquello que tiene que ver con la producción editorial o las ofertas de lectura lo relegaremos de momento a un lugar, si bien sociológicamente determinante, más discreto respecto del núcleo más sensible de la literatura juvenil en el interior del sistema de comunicación social.

Las investigaciones que vienen realizándose en el campo de la literatura juvenil se han llevado a cabo casi siempre desde la perspectiva de uno de los vértices que configura el circuito literario completo. Así, se han escrito distintas historias de las literaturas infantiles y juveniles, en las que, a la par que se ofrecía una panorámica de su evolución en las distintas lenguas, se realizaba un esfuerzo serio de definición de lo que se considera literatura infantil y juvenil y de lo que quedaría fuera de su competencia u objeto de estudio. Los estudios de Jaime García Padrino (1992) en el

ámbito español y Teresa Rovira (1988) y Valrin y Lliñás (1994) en el catalán, son referencias obligadas.

Destacaré en el ámbito de la literatura infantil y juvenil en euskera las aportaciones de Seve Calleja (1994) y las más recientes de Xabier Etxaniz (1997b)

Desde los años 80 han proliferado las tesis que inciden en el análisis ideológico —moral— de este tipo de literatura. Este interés parece derivar de la toma de conciencia respecto al imaginario cultural que proyecta la sociedad de sí misma en los libros para niños y adolescentes. Como señala Teresa Colomer, "la literatura funciona como una agencia de socialización cultural y nos interesa mucho saber qué mensajes estamos dirigiendo a las nuevas generaciones". En el ámbito del euskera destacan los trabajos de Etxaniz-Mendiburu (1990), Eukene Martin (1998) o las recientes conclusiones de una investigación llevada a cabo por Xabier Etxaniz y Manu Lopez (1999), subvencionada por la UPV y que llevaba por título "Ideología en LIJ Vasca".

En cuanto a la perspectiva literaria, destacaría los estudios que dirigen su atención hacia las orientaciones que despliega el texto como condiciones de recepción, en cómo configura el texto al "lector implícito" o "lector modelo" y esboza —o prevé— la cooperación de éste en la construcción de sentido. La cooperación del lector en "el lector implícito" o "el lector modelo" de M. Jose Olaziregi (1998a) y Gemma Lluch (1998), respectivamente, son aportaciones novedosas en el campo de la Literatura juvenil.

Cuáles son los gustos y preferencias de los jóvenes lectores, qué libros les gustan y por qué, son algunas de las cuestiones que se recogen en las encuestas y mediciones sociológicas de M. Jose Olaziregi (1982) y que constituyen, siempre, una realidad —la del lector— a tener en cuenta.

Por último destacaré la perspectiva que considera prioritario conocer cómo, a partir de qué lecturas y a través de qué actividades se forman los lectores literarios. La comprensibilidad y la adecuación educativa son los dos principios que conviene respetar. La competencia literaria es fruto de la cooperación y la interacción de diferentes realidades que, en sociedades como la nuestra, confluyen por lo común en el ámbito escolar: me refiero al libro, al lector y a la mediación educativa. A este respecto es fundamental la aportación de T. Colomer (1998).

Como se adelanta en señalar la investigadora catalana, el reto para el futuro es "el de progresar en la integración coherente de los elementos desarrollados" (1998:130). En efecto, se trataría de articular una crítica multidisciplinar que integrara la teoría (el conocimiento cada vez más riguroso que vamos teniendo sobre la realidad compleja de la lectura) y la práctica escolar, con el objetivo común de formar mejores lectores.

Las distintas perspectivas que han ocupado hasta hoy los esfuerzos de los investigadores siguen siendo imprescindibles para continuar profundizando en el fenómeno complejo que constituye la lectura. Desde estas distintas referencias tienen que ir llegando nuevos datos que profundicen y consoliden el conocimiento acumulado. Lo que se está proponiendo es ahondar en la conciencia de lo que nos une, es

decir: compartir un objetivo que responda a una realidad compleja como es la lectura de la literatura juvenil. Ésta se abordará en adelante desde múltiples puntos de vista que, partiendo de un enfoque común, "admita la contribución de diferentes instrumentos y procedimientos de forma complementaria" (CAMPS, 2000)

Como afirma A. Camps (2000), en este marco "no se busca una explicación causal de los hechos (que en ciencias sociales son las actividades humanas), sino la comprensión y la interpretación de realidades globales complejas y dinámicas". Estamos ante un nudo de interacciones que muestra —y pretende integrar— las distintas caras de una realidad poliédrica: el libro, el mediador, el lector, la escuela (la construcción del saber que se sitúa dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el objeto de ambos), la consideración que les merece a los mediadores la literatura juvenil, qué clase de saber —si de alguno se trata— se pretende construir en las aulas con este tipo de literatura, y qué dicen los lectores/consumidores –y al mismo tiempo alumnos- respecto a los libros que se les proponen para la lectura. ¿Coinciden en la valoración que de la misma hacen los mediadores competentes? "Liburu gaztea" (Libro joven) me ha brindado la oportunidad de articular, a modo de ensayo, un marco común que integre las diferentes contribuciones en el campo de la Literatura juvenil.

EL LIBRO JOVEN: Descripción de una iniciativa surgida para impulsar la lectura entre los jóvenes.

La Asociación Galtzagorri se creó en 1990 con el objetivo prioritario de impulsar la lectura entre niñas, niños y adolescentes. Durante el curso 2000-2001, con la colaboración de la Diputación Foral de Gipuzkoa, "Galtzagorri Elkartea" convocó la primera edición del concurso "Libro joven" con el fin de impulsar la lectura entre los alumnos de DBH (12-16 años). Lo que distingue a este premio de otros que se organizan con el mismo fin (seleccionar la mejor literatura), es que en él son los propios lectores de DBH (ESO) quienes forman el jurado que valora los libros que han leído. Cabe decir así que, entre nosotros, este premio –del que en Francia y Cataluña van por la séptima edición— es la única oportunidad que tienen los alumnos para que su opinión se instituya en portavoz responsable de sus gustos.

a) El premio Libro joven ha sido creado con estos fines:

- Acercar a los jóvenes las últimas novedades de la Literatura Vasca.
- Conocer de primera mano los intereses, argumentos y gustos literarios de los jóvenes.
- Ofrecer orientación literaria al profesorado.
- Crear hábitos lectores y literarios en el alumnado.
- Brindar al escritor la oportunidad de conocer los gustos de los más jóvenes mediante la concesión del premio.
- Profundizar en el conocimiento de las estrategias de lectura que están vigentes en las aulas de DBH, y ofertar, si fuera el caso, nuevos instrumentos para mejorarlas.

b) Destinatarios del premio

Todos los alumnos de DBH de Gipuzkoa (en la última edición también lo fueron los alumnos de Bizkaia) matriculados en los modelos B y D han recibido la invitación de participar en dicho certamen.

Curso 2000-2001

Colegios que participaron:	60
Alumnos que tomaron parte en la votación:	7.000

Curso 2001-2002

Colegios que participaron:	52
Alumnos que tomaron parte en la votación:	6.500

c) Procecimiento

- Un comité de expertos (mediadores profesionales de reconocida solvencia) leyó en 1999 (por tratarse del año anterior a la convocatoria del certamen) todos los libros destinados a la franja de edad comprendida entre los 12 y los 16 años.

- Se aceptaron todos aquellos libros de autores vascos, traducciones incluidas, que cumpliesen los dos requisitos del concurso: primero, que estuviesen escritos en euskera; segundo, que fueran publicaciones del año 1999. (En las sucesivas ediciones las publicaciones se corresponderían al año anterior del curso escolar). Las reediciones no entraron en la selección.

- El comité de expertos eligió 8 títulos para las dos categorías establecidas: 4 para los alumnos de 12 a 14 años, y otros cuatro para los alumnos de 14 a 16 años.

El comité seleccionador estaba compuesto por los siguientes perfiles:

2000-2001: 3 profesores de la UPV expertos en Literatura infantil y juvenil, 2 bibliotecarios y una pedagoga (y coordinadora de la iniciativa).

2001-2002: Una técnica de Educación, 3 profesores del área a la que se destina el premio, un ilustrador y la coordinadora de la iniciativa Libro joven.

2002-2003: Un escritor y representatne de la Asociación de Escritores Vascos, un traductor y representante de la Asociación de Traductores Vascos, 2 profesores del área y 2 pedagogos.

d) Bases del concurso

1. Todas aquellas aulas de un determinado colegio que han decidido tomar parte en el certamen podrán emitir su voto.
2. En cada aula se leerán los 4 títulos que les corresponda según la edad.

3. Cada alumno votará por aquel libro que más le haya gustado. El profesor se limitará a realizar el cómputo total y al posterior envío de los resultados a la Asociación Galtzagorri.
4. Las hojas debidamente rellenadas se enviarán a la Asociación Galtzagorri.
5. El plazo para la entrega de la documentación del jurado joven debidamente cumplimentada acaba el 15 de mayo. Los colegios que para la fecha señalada no hayan enviado las hojas de votación debidamente cumplimentadas, no serán admitidos.
6. Se realizará el recuento de votos que decidirán los libros ganadores del certamen.
7. Cada colegio recibirá el certificado que acredita su participación en el jurado de "Libro joven". Entre los colegios que hayan participado en el concurso se sortearán 2 lotes de 50 libros, además de un viaje de cinco días a París para 30 alumnos y dos coordinadores.
8. Los autores de los libros premiados recibirán una mención especial en la entrega de premios que se celebrará a comienzos de junio en la Diputación Foral de Gipuzkoa.
9. En junio se darán a conocer los ganadores en la rueda de prensa que se celebrará a tal efecto en la Diputación Foral de Gipuzkoa.

¿Qué posibilidades ofrece para el ejercicio de la reflexión, la discusión y el análisis esta experiencia denominada "Libro joven" que acabamos de describir?

Para empezar, se trata de una iniciativa que abarca a todos los vectores que tienen algo que aportar en el campo de la literatura juvenil y su didáctica: los libros (la calidad literaria), la opinión de los mediadores, los lectores y un último pero decisivo eje que nos informa (o debería hacerlo) sobre la realidad de las aulas, o, lo que viene a ser lo mismo, sobre las actividades que se llevan a cabo en las mismas para que los alumnos avancen en el aprendizaje cultural de la lectura literaria.

Partimos de un hecho indiscutible, a saber: que uno se hace lector literario leyendo literatura. Siendo esto así, ¿qué mejor entonces que disponer de un "corpus" de libros que garanticen, con una adecuada gradación, el pleno control y disfrute de la lectura autónoma, es decir, un itinerario formativo que recorra toda la educación obligatoria? En la medida de sus posibilidades, la iniciativa "Libro joven" garantiza dicha gradación: la iniciativa se circunscribe a una DBH (12-16 años) que se divide en dos niveles, 12-14 años y 14-16 años, dando por hecho que el nivel de complejidad que contienen los libros de la franja 14-16 años es superior.

Pero la pregunta surge de inmediato: ¿en qué aspectos narrativos, o en qué saberes presentes en el texto, se profundiza más en el segundo nivel que en el primero, y por qué? Por lo general, mediadores expertos y educadores, partimos de una idea previa de lo que se entiende por formar lectores literarios competentes. Seguramente se comparte un enfoque sobre la lectura que, en gran medida, es deudora de las contribuciones que han ido llegando desde el cognitivismo –ya se trate de los estadios de desarrollo psicológico de Piaget, como de los estudios que han abor-

dado la lectura como un proceso de comprensión del texto-, y las corrientes que abordan la misma desde la perspectiva de la recepción lectora. En este sentido, se han ido estableciendo itinerarios de lectura clasificados por bloques de edad que, peldaño a peldaño, habrán de guiar al lector a las cotas más altas de comprensión, interpretación y —por qué no— goce estético. Sin embargo, sabemos que este itinerario de aprendizaje adolece todavía de muchas lagunas y se encuentra lejos de poder ser considerado como un instrumento capaz de concitar una adhesión unánime. Tenemos muchos datos sobre "el acto de leer" en los niveles de las unidades elementales —desde la oración y el párrafo, hasta la página—, pero menos respecto a competencias de complejidad creciente. Y este déficit es aún mayor en lo que a la competencia expresamente literaria se refiere.

El comportamiento autónomo del lector literario es fruto de la adquisición de innumerables recursos y habilidades que activa cada vez que se enfrenta a la convención literaria. El hábito de acudir a una librería o a una biblioteca y guiarse en ella con el fin de hacerse con el libro que le interesa, o de buscar información adicional sobre el libro en los espacios que las revistas o la prensa dedican a la literatura, es un comportamiento que el lector común adquiere en un contexto sociocultural. Este hábito exige además una disposición previa hacia la lectura mediante la cual el lector infantil y juvenil acepte entrar en el juego de los mundos posibles, y vaya así reconociendo los distintos elementos de dicha convención, como la distinción entre el autor y el narrador, o, posteriormente, la distinción entre el lector implícito y el real en las lecturas adolescentes.

El Comité de expertos que ha realizado la selección y la distribución de los libros por niveles de complejidad creciente, ha estado formado por personas absolutamente fiables. Ahora bien, si el propósito que nos anima es saber cómo leen los jóvenes y cómo se desarrolla su competencia lectora y literaria, nos interesará conocer de primera mano cuáles han sido los argumentos, las estimaciones, las intuiciones, las tentativas, las dudas y las razones que han derivado en la elección de este "corpus" y no de otro. Además, la selección de los libros deberá guardar un equilibrio entre la variedad de autores y los distintos géneros literarios o narrativos, de tal manera que garantice y satisfaga la diversidad de experiencias y gustos. Por lo tanto, un primer foco de atención, de información y de discusión, se centrará en las razones y opiniones de los mediadores y responsables del establecimiento del "corpus" de lecturas.

Un segundo foco de atención se centrará en los libros seleccionados: ¿qué condiciones reúnen estos libros para que resulten ser, entre tantos otros, los más recomendables? Entiendo que, junto a la calidad literaria y su adecuación comprensiva y educativa, serán también, a juicio de los especialistas, los mejores para promover, estimular y desarrollar el gusto por la lectura y los saberes literarios.

Como se puede observar, el papel que juega el comité seleccionador es clave en su función de bisagra entre los dos polos que tradicionalmente han concentrado la atención de los educadores: por un lado, la animación a la lectura y el fomento de la misma, y, por el otro, la sistematización de unos saberes estratégicos para el desarrollo de la competencia literaria que promueve la escuela.

En este sentido, “el modelo teórico” imaginario proveniente del comité de expertos —digo teórico porque difícilmente podría responder a un mayor grado de concreción—, ofrecería un equilibrio entre los dos polos en tensión arriba mencionados. Claro que, si nos ceñimos al ámbito escolar, "el modelo teórico" estaría obligado a transformarse en "un modelo de análisis" de los libros de Literatura juvenil cuyo objeto sería el dilucidar "cómo son los textos que enseñan a leer". La concepción implícita de los mediadores expertos se traduciría en una actualización que se concretaría en un modelo de análisis.

Si leer es comprender, ¿cuáles son las huellas que el texto va desplegando a lo largo de su camino para que el lector las reconozca, se guíe a través de ellas y concluya la trama narrativa con el vívido sabor de la inquietud de la travesía? Es evidente que para que la experiencia de la lectura de un libro sea además una aventura gratificante, el lector ha sabido o ha sido capaz tanto de elaborar una representación mental a partir de la propuesta del texto, como de mantener un diálogo incesante de retroalimentación, donde las hipótesis, inferencias e interpretaciones juegan un papel determinante en la construcción de sentido y en el logro del placer de la lectura. Esta elaboración del significado y el disfrute, siempre subjetivos, es fruto de estrategias, recursos y habilidades que no se ven, que responden a actividades psicolingüísticas más allá de cualquier huella física, a no ser que se profundice en ellas mediante la palabra (entrevistas personalizadas) y se rescaten así los descubrimientos que va realizando el lector: los elementos implícitos, las intenciones y, en definitiva, el genuino interés del libro, su "secreto".

El otro aliado indisociable de la lectura es la escritura, aprender a escribir sería una ayuda inestimable para la comprensión lectora. No olvidemos que, a diferencia de en la lectura, en la escritura vemos las tentativas que el escritor/alumno ensaya para producir sentido, resultando así mucho más fácil materializar las huellas de esta elaboración mental de significado. Pero sin querer nos estamos deslizando hacia las actividades que inciden en la mejora de la competencia lectora.

Hemos hablado de la necesidad de elaborar un modelo de análisis que, desde una perspectiva dinámica, integre de la manera más equilibrada la doble aspiración que animaba a los mediadores expertos y que, en gran medida, hacían suyo el resto de mediadores educativos. La pregunta es, ¿cuáles son los textos que enseñan a profundizar en la lectura literaria y cultural sin relegar a un segundo plano el fomento del gusto por la misma?

Creo que la escuela está obligada a integrar o a convivir en un difícil equilibrio entre ambos polos. Sin embargo, nunca una selección de esta índole puede suplantar la responsabilidad directa del docente en el aula. Esta cuestión no es ociosa, ya que en último término es el mediador/profesor el que, a partir del conocimiento directo de la realidad de sus alumnos, tiene que seleccionar las lecturas más adecuadas para ellos, atendiendo a la variedad de las funciones o propósitos que quiera otorgarles. De no ser así, y teniendo en cuenta el número de libros que se leen en cada curso, la "literatura" y, sobre todo, el gusto por ella podrían quedar negativamente afectados .

De la elaboración del modelo de análisis de los libros seleccionados, nos hemos ido acercando a las actividades que la escuela desplegaría con el fin de crear lectores autónomos y competentes. No obstante, sabemos muy poco sobre lo que ocurre en las aulas. No disponemos sino de comentarios informales que carecen de entidad suficiente como para concederles algún rango valorativo. Sin embargo, sabemos que uno de los pilares fundamentales de nuestro circuito lo constituye el aula. Es determinante y urgente saber lo que se hace con los libros que los alumnos leen. En esa fase de intervención la teoría se pone al servicio de la acción y la habilidad es más necesaria que el saber.

Por último, abordaremos el tema desde uno de los pilares fundamentales de la comunicación literaria: el lector. Sin la recepción y sin el aprendizaje, es decir, sin el lector adolescente o "aprendiz", no estaríamos hoy aquí hablando en estas "Jornadas de Psicodidáctica". Los lectores, como hemos dicho ya, emiten su voto sobre cada lectura que realizan y ahí se acaba su misión. En efecto, eligen con su voto los libros ganadores del Premio "Libro joven", pero no nos llegan más datos sobre su elección: qué libro les ha gustado o disgustado (y por qué), en qué medida se han sentido identificados con la experiencia del protagonista, si lo encuentran estimulante o aborrecible, etc.

Este tipo de cuestiones no son privativas de jóvenes aún inmersos en un proceso de construcción de la identidad; por el contrario, como afirman A. M. Chartier y J. Hébrard (2002: 89), "nadie lee para ver de qué modo la belleza del fondo y de la forma transfigura la cotidianeidad de lo real. Todos leen para encontrar y a veces reconstruir, en la distancia y la proximidad de las representaciones, el mundo de sus deseos y experiencias".

El foco instalado en el lector tiene que procurarnos toda esa información que el voto omite y oculta. Es necesario recurrir a las encuestas cualitativas, a las entrevistas personales y a las observaciones que indagan en las conductas significativas que han rodeado la auténtica experiencia lectora.

Tomando nota de sus preferencias, opciones, argumentos y reflexiones, matices que informan sobre el grado de maduración lectora, los mediadores adultos tenemos mucho que aprender sobre los gustos y procesos de lectura, así como sobre la capacidad para simbolizar su experiencia o conferirle un sentido. En definitiva, tenemos mucho que aprender sobre la construcción de su personalidad y el modo de imaginar su lugar en el mundo o su relación con él.

BIBLIOGRAFIA

Camps, A. (2000). "Introducció: Objecte, modalitat i ámbits de la recerca en didàctica de la llengua", en Camps, Anna, Rïos, Isabel, Cambra, Margarita: *Recerces i formació en didáctica de la llengua. Barcelona: Graó.*

Chartier, A.-M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro.* Barcelona: Gedisa.

Colomer, T. (1995). *La adquisición de la competencia literaria.* Textos, 4, 8-22.

Colomer, T. (1995). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual.* Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruiperez.

Colomer, T. (2001). Una nueva crítica para el nuevo siglo. CLIJ, 145, 7-17.

Colomer, T. (2002). La lectura infantil y juvenil, en *Lectura en España.* Informe 2002. Federación de Gremios de Editores de España.

Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender.* Madrid: Celeste-MEC.

Etxaniz, X. (1997). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia.* Iruñea: Pamiela.

Etxaniz, X. Y Mendiburu, M. (1990). Ideologi mezuak haur literaturan. Tantak, 3, 87-96.

García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea.* Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruiperez/Pirámide.

García Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura... juvenil? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 31,* 101-110.

Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants y joves.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat Jaume I-Universitat de Valencia.

Martin Sampedro, E. (1998). *Euskal haurtzaroaren asmakuntza 1976-1990 urte bitarteko ipuingintzan isladatu denez.* Tesis doctoral sin publicar.

Olaziregi, M.J. (1998a). *Bernardo Atxagaren irakurlea.* Donostia: Erein.

Olaziregi, M.J. (1998b). *Euskal gazteen irakurzaletasuna. Azterketa soziologikoa.* Bergara: Bergarako Udala.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* Fondo de Cultura Económica. México, 1999.

Rovira, T. (1988). *La literatura infantil y juvenil. Apèndix a història de la literatura catalana.* Riquer, Comas, Molas (pp. 421-471). Barcelona: Ariel.

Teixidor, E. (1995). Literatura juvenil y las reglas de juego, CLIJ, 72, 9-15.